

A PRODUÇÃO DE SABERES NAS PRÁTICAS CORPORAIS NO IFMS/CG: UMA EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA JOGOS E BRINCADEIRAS A PARTIR DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

Rafael Bruno Peres ¹

Luís Eduardo Moraes Sinésio ²

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar e identificar a produção de saberes das práticas corporais a partir da metodologia da metodologia da problematização. A questão norteadora foi identificada a partir da seguinte problemática: Quais os saberes nas práticas corporais foram produzidos pelos estudantes do ensino médio técnico integrado do IFMS campus Campo Grande-MS. Os sujeitos do estudo foram estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, do curso de Administração do campus Campo Grande. O desenho metodológico foi orientado pela pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória com procedimentos de análise da pesquisa-ação, e para a análise dos dados empíricos utilizou-se a Metodologia da Problematização com o Arco de Margueret. O referencial teórico e metodológico percorreram juntos na perspectiva de dialogar com a empiria, isto é, os relatos dos estudantes com relação à experiência das brincadeiras e jogos. Os resultados do estudo demonstraram que houve um sentido e significado atribuído aos estudantes para esse tipo de prática corporal, os estudantes demonstraram-se motivados e incentivados a ressignificar as brincadeiras e jogos que em muitos casos foram forjados de suas experiências na infância. Outro aspecto a destacar, é o trabalho colaborativo e de reflexão sobre a realidade, pois os saberes corporais ao qual se apropriaram vão além de simples práticas de movimento, desenvolveram o senso crítico da realidade a partir da compreensão e reflexão da prática aliada a teoria.

Palavras-chave: Saberes; práticas corporais; ensino médio técnico integrado e jogos e brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Durante boa parte da vida humana nos deparamos com experiências que incluem vários aspectos sociais e culturais e que contribuem de forma significativa para a formação da nossa identidade. Nesse sentido, as lembranças que temos no período da infância nos remete ao pensamento das brincadeiras e jogos que experienciamos nessa etapa da vida.

¹ Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul. IFMS, rafael.peres@ifms.edu.br;

² Docente do PROFEPT – Programa de pós graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFMS, luis.sinesio@ifms.edu.br.

Sendo assim, ao adentrarmos no espaço escolar, criamos um vínculo com a nossa forma de pensar e agir, de maneiras específicas de construir a nossa identidade que vai se estruturando na medida que construímos socialmente a formação do caráter por exemplo. Destacamos a escola como um espaço de construção dessas identidades, pois passamos grande parte do tempo no interior dessas instituições.

O brincar é um desses elementos de construção social, pois através dessas experiências desenvolvemos habilidades e competências para a vida. Utilizamos o corpo para nos conhecermos melhor, para organizarmos as nossas ideias e conceitos dos fenômenos que nos rodeiam.

Durante a trajetória escolar, o corpo é um desses elementos de integração social, cujo os jogos e brincadeiras assumem um caráter fundamental nas relações entre os sujeitos e na formação de saberes relacionados a cultura, que é produzido por diferentes povos e contribuem significativamente para a subjetividade dos sujeitos e também para a ressignificação desses saberes culturais, mais especificamente, sobre as práticas corporais. Em Huizinga (2008), por exemplo, o *homo ludens* é caracterizado pelas suas maneiras de pensar, de agir e interagir com o ambiente, criando a sua capacidade sistêmica de percepção da realidade.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, na qual busca-se um diálogo com o universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes, relacionando-se com questões mais profundas e imanentes das relações, processos e fenômenos que não podem reduzir-se à operacionalização variável (Minayo, 2007). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal da Grande Dourados, pelo parecer consubstanciado no número 5.809.338.

Foi utilizada, como procedimento, a pesquisa-ação, que, além da compreensão, visa intervir nas situações e transformá-las. O conhecimento objetivado dialoga com a intencionalidade de modificação da situação da pesquisa. Desta forma, Severino (2017) destaca que, ao passo que realiza um diagnóstico e análise de determinado fato, a pesquisa-ação proporciona aos sujeitos envolvidos modificações que buscam aprimorar as práticas analisadas. O público alvo foram 38 (trinta e oito) estudantes, ingressantes no primeiro semestre, do curso técnico integrado em Administração, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)

Para estruturação da sequência didática, foi organizado conforme preconiza Zabala (1998), onde os conhecimentos prévios dos estudantes foram considerados para início das discussões, os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais foram

desenvolvidos durante todo o processo, aliando teoria e prática (práxis). Ademais, ao iniciar as discussões em sala, foi distribuído uma problemática para que os estudantes analisassem e buscassem possíveis soluções para resolução do problema e que pudessem ser replicados no contexto escolar. As soluções foram apresentadas em forma de pequenos grupos, na qual era exposto para discutir com toda a turma e intervenção docente.

A resolução do problema seguiu os passos do Arco de Maguerez (observação do problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade), de acordo com a Metodologia da Problematização (Colombo e Berbel, 2007). Dessa forma, foi integrado a sequência didática com a Metodologia da Problematização, visando proporcionar uma proposta didática mais ativa e potencializando o protagonismo dos estudantes.

Na aprendizagem ativa, é necessário estimular a criatividade dos estudantes para estimular a conscientização de que todos podem avançar como descobridores e pesquisadores. Assim, é importante assumir riscos, aprender colaborativamente, descobrir suas potencialidades, pois, com isso, a construção do conhecimento se transforma em uma atitude e uma aventura constante (Moran, 2018).

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimentos e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos (Moran, 2018, p. 02).

As metodologias ativas são consideradas práticas educativas, com possibilidades que contrariam o formato de ensino tradicional, alicerçado na perspectiva de transmissão. Desta forma, o desenvolvimento de metodologias ativas no âmbito educacional conduz à centralidade do processo formativo para o estudante, ou seja, torna-se, por meio da colaboração, protagonista na construção do conhecimento.

O professor desempenha um papel de mediador, enquanto o estudante desenvolve autonomia e atua de forma mais ativa e reflexiva no processo de aprendizagem (Ávila; Pessoa, 2021). “As metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros alunos, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo” (Camargo; Daros, 2018, p. 44).

Os processos de ensino-aprendizagem são inúmeros, contínuos, híbridos, formais, informais, intencionais e não intencionais. É possível aprender de diferentes maneiras, técnicas e procedimentos, por vezes, mais ou menos efetivos para alcançar os objetivos almejados (Moran, 2018): “[...] A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada

à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade” (Moran, 2018, p. 03).

Portanto, o objetivo deste estudo foi analisar e identificar a produção de saberes por meio das práticas corporais, especificamente, brincadeiras e jogos, a partir da metodologia da problematização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão central (Figura 1) para a aula sobre brincadeiras e jogos partiu da proposição de um problema elaborado pelo pesquisador. Sendo assim, houve um diálogo com os estudantes sobre a problemática apresentada, com o intuito de que se apropriassem da proposição e conseguissem, de fato, compreender que realmente aquilo afeta a promoção e o resgate de brincadeiras e jogos da cultura popular e de diferentes culturas.

Figura 1 – Problema sobre o eixo temático brincadeiras e jogos

Problematização

As brincadeiras e jogos despertam, de forma lúdica, sensações e aprendizagens importantes para o desenvolvimento do ser humano, tanto no contexto cultural como corporal. A utilização exacerbada de tecnologias tem contribuído para uma diminuição dessas práticas no público jovem. Sendo assim, como resgatar essa temática cultural no âmbito escolar e quais culturas devem ser consideradas mais importantes? Quais possibilidades de brincadeiras e jogos podem fazer parte do contexto educacional? Quais brincadeiras eram utilizadas antigamente no contexto cultural brasileiro e de outras localidades?

Fonte: acervo do autor (2023).

Observam-se, no problema elencado na Figura 1, aspectos inerentes à utilização exacerbada de materiais tecnológicos que, por vezes, sem mediação pedagógica, limitam o acesso dos estudantes às práticas corporais de brincadeiras e jogos. Dessa forma, a temática fica restrita, na visão deles, e essas questões acabam se limitando a jogos conectados em rede, deixando de lado as experiências motoras reais. Sobre a necessidade de problematizar tais práticas corporais, Santos e Neira (2019) são categóricos sobre o tema:

Problematizar implica adotar uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade, com tranquilidade. [...] A problematização é a possibilidade de colocar em xeque pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis acessados pelo convívio social. Desse modo, abre-se espaço para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam desconstruídas e, conseqüentemente, os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidos sejam analisados, bem

como os sentidos que recebem em variados contextos. Ao problematizar as identidades e as diferenças que estão sendo representadas, as atividades de ensino transformam-se em espaços de aprendizagem imanente, nos quais os conceitos embutidos nos discursos pedagógicos e proposições normativas são constantemente desterritorializados (Santos; Neira, 2019, p.168).

Além disso, o questionamento (Figura 1) traz provocações necessárias aos estudantes, visando à busca pela compreensão sobre a importância de certas culturas em detrimento de outras, as possibilidades da temática no contexto escolar, o resgate das brincadeiras e jogos utilizados pela família e nos seus antepassados, ou seja, um resgate histórico e cultural. “Como toda tradição, esses gestos são transmitidos de uma geração para outra, dos pais para os filhos, enfim, de pessoas para pessoas, num processo de educação” (Daolio, 2013, p. 44).

Neira (2019, p.84) corrobora a proposição acima quando ressalta que “abrir espaço e assinalar os saberes que tradicionalmente foram renegados, a Educação Física cultural traz para o debate a variedade de significados atribuídos às práticas corporais e a quem delas participa”. Portanto, provocar a discussão sobre as questões culturais envolvidas no contexto dos estudantes e outros tipos de manifestações que precisam ser resgatadas e culturalmente orientadas na escola são aspectos preponderantes para a quebra de paradigmas em relação às práticas corporais.

A tematização das brincadeiras e jogos foi a que deu início à proposta didática da práxis com a metodologia da problematização. O professor pesquisador disponibilizou o problema, e os estudantes fizeram grupos colaborativos para buscar hipóteses de soluções para a questão que fora apresentada. Desse modo, cada grupo optou por expor os saberes produzidos de diferentes maneiras.

Figura 2 – Processo de construção dos saberes sobre brincadeiras e jogos





Fonte: acervo do autor (2023).

Conforme apresentado na Figura 2, os grupos se reuniram e se espalharam pela sala de aula para organizar seus materiais e decidir os formatos das apresentações dos saberes discutidos e produzidos em grupo. Percebe-se a importância da autonomia dos estudantes quando eles aderem à proposta didática e ao processo de criação em conjunto, no qual os estudantes compartilham opiniões que, por vezes, são contrárias, mas que precisam entrar em consenso para que os diálogos e as produções possam ir ao encontro do que a maioria viabiliza como ideal. Assim, tem-se um aspecto democrático intrínseco dentro dos grupos de trabalho.

Os grupos produziram saberes de grande relevância relacionados às brincadeiras e aos jogos. O processo de pesquisa, a discussão e a construção foram essenciais para um olhar transformador, crítico e reflexivo sobre as manifestações corporais vinculados a essa temática, possibilitando olhares distintos e necessários para a formação humana integral dos discentes. Seguem alguns saberes elencados, produzidos pelos grupos e discutidos em sala de aula.

Grupo P1: *Sobre as práticas motoras, nem toda escola trabalha com essa metodologia de problematização. Muitas escolas, independentemente de serem públicas ou particulares, não colocam o verdadeiro valor das brincadeiras e jogos e seus aspectos históricos. Então, fizemos a amarelinha como forma de resgate e aplicação à realidade, e também que pode ser disponibilizada em forma de pintura em pontos estratégicos na escola. A realidade de discutir e criar uma amarelinha na sala de aula, cremos que é raro na escola, então só proporcionando esse tipo de situação, já se vê uma mudança nas aulas, proporcionando que o aluno pense sobre isso, para que as brincadeiras e jogos sejam levados mais a sério, além dos esportes que não levam em consideração ou em valor os fundamentos. Outro pensamento particular nosso, é que vocês poderiam deixar um pouco as telas e tecnologias de lado para vivenciar brincadeiras numa realidade fora das telas, como algumas que já vivenciamos na infância, como: mestre mandou,*

queimada, batata quente. Além disso, nós como brasileiros temos que dar importância as manifestações culturais e corporais que são produzidas no Brasil, quando olhamos a nível mundial nossa cultura ainda não é tão valorizada. Um dos nossos papéis é levar e promover a cultura brasileira, porém sem desconsiderar a cultura corporal internacional e sua relevância.

O grupo P1 apresenta pontos cruciais a respeito da temática e da metodologia aplicada para a análise dos problemas. Indicou a amarelinha como uma forma de aplicação à realidade, também formas variantes de execução desta, além da necessidade de discutir sobre esses aspectos e os valores imbuídos nessas manifestações corporais lúdicas. Tocou no ponto sobre as tecnologias que, atualmente, têm sido um instrumento de distração para crianças e adolescentes, limitando, assim, a possibilidade de experiências motoras lúdicas, propiciadas pelas brincadeiras e jogos. Como demonstração, desenhou a “amarelinha” (Figura 3) para a turma vivenciar, brincar e discutir sobre formas de ressignificá-la no ambiente escolar.

Figura 3 – Discussão e experimentação da “amarelinha” na sala de aula

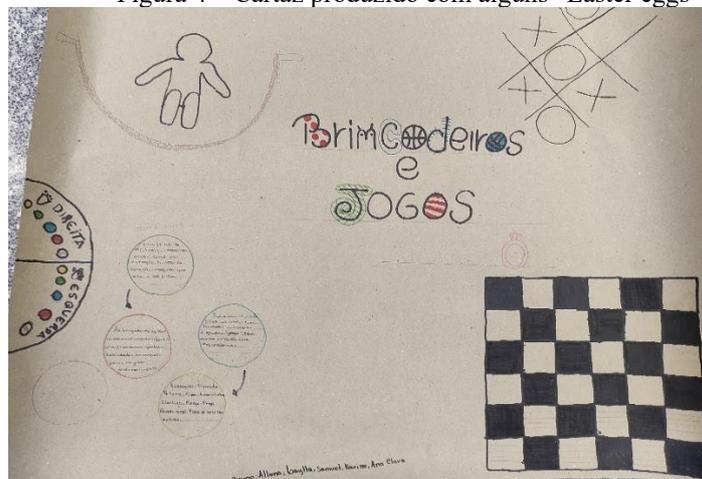


Fonte: acervo do autor (2023).

Grupo P2: *O visual do trabalho foi pensado para trazer alguns “Easter eggs” (imagens subliminares que fazem indicação sobre o tema) de brincadeiras e jogos que grande parte da população conhece, como: twister, jogo da velha, pular corda. Mas, afinal, o que é brincadeira? Brincadeira é uma forma de distrair, criar, não existem regras específicas e competição, você só brinca. Exemplo: vou pegar uma boneca e brincar, essa boneca vai ser minha filha, neta, eu posso criar e imaginar aquilo que eu quiser. Já os jogos existem regras, há competição, as pessoas podem criar uma certa*

rivalidade. Os jogos aparecem muito mais na Educação Física do que as brincadeiras, o que de certa forma é errado, a Educação Física trabalha com o corpo, portanto deve-se ampliar essas possibilidades de atividades, ir além dos jogos de competição como voleibol, futsal, quem ganha e quem perde. Agora eu vou trazer algumas reflexões sobre o problema que foi apresentado, os jogos e a brincadeira são importantes na infância e adolescência proporcionando espontaneidade e uma aprendizagem mais prazerosa. Lembrei da aula do professor Isaias de como a gente pode ver as coisas, as vezes a gente esquece esse lado de que podemos brincar e ser criança independentemente da idade. Eu lembro das vezes que eu brincava de bets, esconde-esconde, voltava tarde da noite, isso era muito bom, prazeroso, e através dessa atividade eu pensei porque eu perdi isso da minha essência, ou porque em certos momentos eu deixei de brincar e jogar com meus amigos. Muitas vezes não temos o apoio na escola ou em casa, a gente está perdendo essa cultura de brincar, jogar e de estar em comunhão, comunicação com as pessoas e consigo. Então, tenhamos esse olhar e podemos reunir nossas famílias para brincar no final semana, resgatar atividades que foram e são importantes para nossa vida.

Figura 4 – Cartaz produzido com alguns “Easter eggs”



Fonte: acervo do autor (2023).

O grupo P2 trouxe um olhar sobre a definição da temática brincadeiras e jogos, diferenciando algumas questões ligadas à imaginação proporcionadas pelo ato de brincar e, em outro prisma, a questão dos jogos que, por vezes, caso não haja a mediação do professor, podem gerar o risco da exacerbação da rivalidade e da competição. Resgataram algumas brincadeiras populares, como a bets (jogo com tacos, bola e lata), pular corda, jogo da velha e twister.

Houve a compreensão de que a Educação Física lida diretamente com os corpos

e as múltiplas possibilidades de atividades que são possíveis de realizar por meio deste, até conciliaram a problemática trabalhada com algo que o professor de outra disciplina havia mencionado. Ou seja: de forma superficial, já conseguiram dialogar com outras áreas do conhecimento.

Ressaltaram ainda que a escola e até a família têm agido de forma limitada em relação à temática abordada. Desta forma, como afirma Neira (2019), várias possibilidades de experimentação e discussão dessas práticas corporais são vilipendiadas pela própria instituição escolar e até mesmo pelo profissional que conduz a disciplina, talvez pela falta de formação adequada, espaço, materiais, vontade. Porém, são questões que precisam ser discutidas caso a caso.

Grupo P3: *Nossa apresentação foi mais focada no Arco de Maguerez, no caso fomos para o lado mais técnico. Observamos que na nossa realidade a tecnologia é de fácil acesso, está nas nossas mãos, causando um certo vício na sua utilização e também um comportamento preguiçoso. Nos dias de hoje têm sido mais perigoso brincar fora de casa e acontecer acidentes, então a utilização desses meios tecnológicos pressionam e estimulam com suas cores e aspectos chamativos, aprisionando as crianças e adolescentes nesses aplicativos. Dessa forma, há uma força nesses instrumentos que influenciam negativamente na nossa saúde física, porque deixamos de fazer atividades práticas. Uma hipótese de solução para essa problemática é que os pais encorajem seus filhos na prática de atividades física, brincadeiras e jogos no geral com seus filhos. Incentivo da própria instituição de ensino, porém infelizmente as próprias pessoas não buscam romper com esses vícios e atitudes que aprisionam a pessoa.*

O grupo P3 provocou uma reflexão sobre os mecanismos de aprisionamento do corpo. Como Foucault (1999) conjectura em sua obra, há mecanismos cada vez mais elaborados para a alienação do corpo, projetando e controlando o sujeito, sem que perceba a sua condição de dominado. Desse modo, o sujeito fica preso em vícios digitais e se esquece dos aspectos relacionados à saúde, que necessitam de movimento corporal. Este vício aprisiona o sujeito no que chamamos de comportamento sedentário.

O grupo ainda tenta indicar soluções para o problema, principalmente pelo incentivo da família, instituições de ensino. Porém, o discurso e o aspecto que mais evidenciam esse vício é a questão de o próprio sujeito ter uma tomada de consciência e se perceber dentro desse contexto de corpo assujeitado pelos mecanismos intrínsecos aos jogos e recursos digitais.

Grupo P4: *Como vemos hoje em dia a tecnologia está em todos os lugares,*

principalmente nas escolas, mas ela tem seus pontos positivos e negativos. Muitas vezes as crianças e adolescentes não conseguem criar vínculos ou enxergar a importância das brincadeiras e jogos dentro do seu contexto social. Talvez as crianças de hoje não terão acesso às brincadeiras e jogos que nós tivemos na infância, como: mãe da rua, pega-pega, cabo de guerra. Como solucionar o problema e dar maior visibilidade a essas práticas? Propusemos os seguintes pontos: incentivar as atividades práticas com jogos e brincadeiras diferenciadas, pois muitas vezes nos cansamos das mesmas atividades que são aplicadas em aula, diminuindo o interesse e participação. Os professores precisam dialogar com os estudantes e indagar quais atividades e brincadeiras eles gostariam de participar nas aulas, isso estabelece um vínculo. Sugerir e recriar jogos virtuais e ressignificá-los de forma prática, além de variar os espaços das aulas de Educação Física. Recriar atividades juntando brincadeiras distintas e trazer uma nova abordagem.

O Grupo P4 amplia os conhecimentos em relação às tecnologias, indicando que também há benefícios na utilização destas. Outro ponto central do diálogo foi a questão da dissociação dos aspectos culturais que são provocados tanto pela tecnologia quanto pela falta de incentivo e promoção das brincadeiras e jogos, causando uma ruptura de sentido, vínculo e até o sentido de pertencimento provocados pelo vazio de vivências dessas manifestações. Os estudantes retratam ainda algo que Neira (2019) já manifestava em suas obras, uma Educação Física culturalmente orientada, na qual se deve valorizar e investigar as práticas corporais trazidas e produzidas pelos estudantes, conforme suas realidades. Além disso, promover a integração entre o digital e o real, recriando e integrando possibilidades de brincadeiras e jogos que dialoguem com o contexto tecnológico.

Após o primeiro momento teórico e apresentações dos saberes produzidos sobre o tema, o professor pesquisador proporcionou um ambiente de experimentação de algumas práticas corporais de brincadeiras e jogos diversificados, as quais os estudantes não haviam mencionado em suas apresentações nem nas discussões em geral.

A primeira atividade foi a troca de lugares, com o intuito de fazer com que os estudantes pudessem iniciar uma socialização. A prática foi realizada em duplas, e o professor dava comandos para que ocorresse a mudança de lugares. A atividade buscou também desenvolver a lateralidade, confiança, tempo de ação e reação, porém sempre ressaltando o aspecto lúdico da prática.

Figura 5 – Atividade de troca de lugares



Fonte: acervo do autor (2023).

A atividade da Figura 5 ainda teve algumas variações, como: mudança de deslocamento pelo lado direito e esquerdo; mudanças com os olhos fechados; troca com apenas uma das mãos, também sem o apoio delas; troca com apenas um dos pés. Houve alguns estudantes que ressignificaram a proposta e acrescentaram mais uma pessoa, transformando em trio, e executaram a atividade. Essa atitude mostra o amadurecimento nos aspectos relacionados ao princípio da inclusão. Ou seja: percebendo um colega de fora, resolveram o problema e proporcionaram a participação do colega.

Em relação à atividade representada na Figura 6, os estudantes puderam reconhecer brincadeiras envolvendo músicas e ritmo. Antes de iniciar a atividade com o paraquedas cooperativo, os estudantes tiveram um momento de reconhecimento do material. O interessante foi que, no momento de interação com o material, eles começaram a cantar e girar para um dos lados criando uma forma de desenvolver a atividade. Nesse sentido, como forma de aproveitar esse processo de protagonismo juvenil, o pesquisador, a partir daí, começou a dar comandos para variar a brincadeira e apresentar outras formas de manifestação dessa prática.

Figura 6 – Atividades com ritmo



Fonte: acervo do autor (2023).

Portanto, a proposta de sequência didática sobre o eixo temático brincadeiras e jogos proporcionou aos estudantes um resgate sobre práticas corporais do passado e algumas desconhecidas por eles, mas que fazem parte da cultura popular. Ademais, a proposta permitiu aos estudantes a visualização de aspectos conceituais que potencializaram a reflexão sobre a ação, a compreensão, a análise, a experimentação, a fruição, a experimentação, o uso e a apropriação, a construção de valores e o protagonismo juvenil, assim como a BNCC (2018) retrata nas dimensões do conhecimento da Educação Física e também dialoga com o formato apresentado por Zabala (1998) no que tange às questões conceituais, procedimentais e atitudinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a formação dos saberes das práticas corporais evidenciou que são amplas as possibilidades de interlocução entre os estudantes, uma vez que as metodologias ativas demonstraram-se eficazes em potencializar a aprendizagem. Estas por sua vez, resignificadas pelos próprios estudantes durante o processo de descoberta, cujo as práticas de corpo e movimento, objetos de estudo da educação física, puderam dialogar com diferentes saberes, isto é, com os sentidos, a memória, e a capacidade crítica reflexiva.

O ensino e a aprendizagem tornam-se atraentes quando convergem para aspectos constantes de pesquisa, pois, questionamentos de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais significativos. A metodologia da problematização se mostrou eficaz na questão de os estudantes observarem a realidade e perceber certos problemas que acontecem e passam despercebidos, porém a práxis se tornou mais efetiva com o diálogo com a prática.

Destacamos que o arco de maguerez trouxe novas possibilidades de compreensão e reflexão, aliando a teoria e prática e tornando o conhecimento significativo para a vida dos estudantes e docentes participantes do estudo. Vale ressaltar que historicamente a disciplina de educação física é percebida e muitas vezes identificada como sendo desprovida de conteúdos teóricos, o processo de investigação com a metodologia da problematização possibilitou a mudança do paradigma e o diálogo com as ciências humanas, como por exemplo a sociologia e a filosofia, pois o desenvolvimento das etapas

do arco possibilitaram esse olhar diferenciado para a realidade. As questões práticas foram pensadas a partir de uma teoria reflexiva.

Os resultados da pesquisa foram significativos, uma vez que os seus objetivos foram alcançados e desta maneira, os estudantes do ensino médio técnico integrado em administração do campus Campo Grande do IFMS, bem como a mediação do docente pesquisador, mostrou o quanto é rico quando podemos ampliar as nossas práticas pedagógicas, trazendo aos estudantes novas maneiras de aprender por meio do corpo, movimento, ação e reflexão. E neste sentido, a formação integral de nossos estudantes por meio da pesquisa como princípio educacional.

Este trabalho não é um fim em si mesmo, é importante que mais pesquisas relacionadas a esta temática sejam produzidas, uma vez que a área de Educação Física se beneficiará de maneira relevante, pois contribuirá para a promoção e variação das possibilidades do trabalho didático do professor.

É necessário frisar que uma das limitações do estudo foi a questão do tempo, pois não houve a oportunidade de testar as diferentes resoluções de aplicação à realidade produzidas pelos estudantes, o que seria de grande valia para os discentes perceberem que podem, de certa forma, proporcionar uma transformação social no ambiente, ou na situação em que se propõem a modificar.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Heidy Nunes de; PESSOA, Gustavo Pereira. Metodologias ativas no ensino médio integrado sob a perspectiva da educação integral. **Revista Intersaberes**, 16(37), 228-242, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v16i37.1866>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaxa_site_110518.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio** – Volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175->

[8042.2016v28n48p96](#). Acesso em: 12 nov. 2023.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: **Penso**, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/A-Sala-de-Aula-Inovadora.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

COLOMBO, Andréa Aparecida.; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, 2007. Disponível em: <https://faculdadebarretos.com.br/wp-content/uploads/2015/11/METODOLOGIA-DA-PROBLEMATIZACAO-7.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1999. 288p

GRANDO, Beleni Salete. Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e a constituição da identidade. In: GRANDO, B. S. **Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser**. Cáceres, MT: Editora da UNEMAT, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura (1938)**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KONDRATIUK, Carolina Chagas.; NEIRA, Marcos Garcia. O corpo, a família e a escola. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

LAZZAROTTI FILHO, Ari *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento** (Porto Alegre), v. 16, n. 1, p. 11-29, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.9000> Acesso em: 10 jul. 2023.

MANSKE, George Saliba. Práticas Corporais como Conceito? **Movimento**, v. 28, e 28001, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118810> Acesso em: 10 jul. 2023.

MINAYO, M.C.S. Ciência e Cientificidade. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf; Acesso em: 27 jul. 2022.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora** – Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. (Como eu ensino). São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.



NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: Paco e Littera, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Metodologia do trabalho científico** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.